



Il rischio educativo in Luigi Giussani Una sfida per l'educatore e per l'educando

The Educational Risk by Luigi Giussani A challenge for both the educator and the learner

Margherita Imbimbo
Università di Salerno - mimbimbo@unisa

ABSTRACT

In the present paper we are going to explore the notion of educational risk, following the approach outlined by Luigi Giussani as a possibile way to answer the challenges of modern society, which wavers between the temptation to consider education as not necessary and the urgent need to find strong reference points for an educational theory which is able to develop and carry out human freedom. The educational relation is, first of all, the meeting between two freedoms, where the educator's self gets involved with the other's one: in this hazard everyone risks his own freedom.

According to Giussani, it is in this risk that we can find the essence of a true education which, therefore, teaches both the educator and the learner to use their freedom properly. On the other side, however, it is just through the risk of confrontation that a structured personality is shaped in the youth and that his freedom comes true. We can start from the notions of educational risk, freedom and responsibility to find one of the possible answer to both usefulness and epistemological features of pedagogy, which must be based not on abstract concepts but on the living reality of the human being.

Nel presente articolo si intende esplorare la categoria del "rischio educativo" secondo l'approccio tracciato da Luigi Giussani, come possibile traiettoria per rispondere alle sfide della odierna società che oscilla tra la tentazione di concepire l'educazione come residuale e il bisogno urgente di rifondare robusti punti di riferimento per un'ipotesi educativa in grado di svolgere e di portare a compimento la libertà umana.

La relazione educativa è anzitutto l'incontro di due libertà, in cui l'io dell'educatore si coinvolge con l'altro: in questo azzardo ognuno rischia la propria libertà. E proprio in questo rischio si trova per Giussani l'essenza di una vera educazione, che è, dunque, formazione al retto uso della libertà sia dell'educatore sia dell'educando. D'altra parte è proprio dal rischio del confronto che si forma nel giovane una personalità strutturata, che la sua libertà, cioè, "diviene". E dai concetti di rischio educativo, libertà e responsabilità che si può partire per cercare di dare una delle possibili risposte all'utilità e ai contorni epistemologici della pedagogia da fondarsi non su nuclei astratti ma sulla concretezza vivente del soggetto-persona.

KEYWORDS

relationship, freedom, educational risk.
relazione, libertà, rischio educativo.

Introduzione

«Esiste una meta, ma nessuna via; ciò a cui diamo il nome di via è il nostro esitare» diceva Franz Kafka (1972) in un celebre aforisma che abbiamo scelto per avviare la nostra riflessione sul contributo originale al problema educativo dato da Luigi Giussani. Ne *“Il rischio educativo. Come creazione di personalità e di storia”*, l'autore affronta in maniera sistematica il tema dell'educazione, centrale in tutta la sua riflessione, prima di sacerdote e di insegnante al Liceo “Berchet” di Milano, poi di Professore all'Università Cattolica della medesima città. La freschezza di una concezione educativa vissuta e sperimentata nell'incontro quotidiano con centinaia di giovani sui banchi di scuola e nelle aule universitarie, si è tradotta nell'indicazione di un metodo che potesse mostrare la strada per raggiungere la meta, i passi che bisogna compiere e come bisogna procedere.

Giussani ha sempre mostrato una profonda sensibilità per il fatto educativo che egli avvertiva, già trenta anni fa, come un'urgenza alla quale far fronte, una sfida impellente, un'emergenza educativa diremmo oggi. *Il rischio educativo*, pubblicato negli anni Settanta, fece irruzione nello scenario pedagogico del tempo, che era sempre più orientato all'indagine e all'adozione delle nuove metodologie dell'apprendimento, sostenute nell'ambito della comunità scientifica dalle scienze dell'educazione, che pian piano andavano ad affiancare la pedagogia, svuotandola talvolta del suo fondamento epistemologico, sino a ridurla ad una branca della psicologia, della sociologia o della didattica. L'autore, infrangendo i cliché del tempo, colloca la questione educativa su di un piano antropologico: il problema educativo si identifica nell'*educazione dell'umano*, dove l'esperienza dell'umano, chiamata “esperienza elementare”, è il cuore della riflessione di don Giussani.

L'esperienza elementare, che si identifica negli interrogativi fondamentali dell'uomo, è uno dei punti d'angolazione necessari per cogliere la dinamica e il senso dell'idea di educazione che Giussani ha maturato, incarnando la figura dell'educatore e testimoniandola con la sua vita: egli ha rischiato in prima persona la Verità, prima vissuta e poi proposta ai suoi amici e ai suoi discepoli. Comunicando agli altri la sua esperienza umana, è riuscito a coniugare le parole con la realtà, oltrepassando ogni separazione fra teoria e azione, interrompendo il corto circuito che spesso confina la riflessione pedagogica in una posizione puramente teorica, distante dall'agire educativo degli uomini. In una sorta di cammino di andata e ritorno, il pensiero di Giussani coincise con la sua opera e la sua opera divenne momento di riflessione che costantemente ritornava al suo pensiero, che si rinnovava continuamente in un dinamismo che bene ha colto Angelo Scola definendo il pensiero di Giussani “*un pensiero sorgivo*” (Scola, 2004, p. 81).

1. I fattori dell'avvenimento educativo

I punti fondamentali intorno ai quali don Giussani ha delineato l'idea di educazione come “introduzione alla realtà totale” (Giussani, 1995a) sono individuati in quelli che egli chiama i *fattori dell'avvenimento educativo*: la tradizione, l'autorità, la verifica, il rischio.

L'educazione come introduzione alla realtà totale rappresenta la strada perché l'uomo “diventi” se stesso, si realizzi secondo tutte le sue strutture fino alla loro realizzazione integrale, insieme all'affermazione di tutte le possibilità di connessione at-

tiva di quelle strutture con la realtà. Un'educazione che assuma la realtà come termine di confronto chiama l'uomo a paragonarsi con essa per poterne scoprire la varietà, la bellezza, la complessità, ma soprattutto, per scoprirne il senso.

Con quale criterio, con quale punto di vista, con quale ipotesi di significato l'uomo viene introdotto alla realtà totale? L'impatto, il contraccolpo che riceve di fronte alla scena del mondo da quale prospettiva o punto di angolazione, con quale sguardo può essere affrontato?

1.1. *La tradizione*

Senza una proposta, il rapporto con la realtà sarebbe puramente reattivo: l'uomo ha bisogno di un'ipotesi di lavoro in base alla quale essere "gettato", come direbbe Heidegger, sulla scena del mondo. Ecco la prima direttiva essenziale di un adeguato metodo educativo, la lealtà rispetto alla *tradizione*, intesa sia come retaggio del passato da valorizzare, e in primo luogo come retaggio e contributo della riflessione giudaico-cristiana – un concetto, questo, ampiamente affrontato anche da Giuseppe Acone (1986; 1994; 1997; 1998; 2004) –, sia come l'insieme della struttura di valori e di significati in cui il ragazzo è nato e si forma. Il fenomeno educativo insomma si gioca nell'istante, in un presente la cui densità e ricchezza è data dall'eredità del passato, compreso l'istante precedente. La tradizione, che si pone come "ipotesi di senso totale della realtà", rappresenta l'unica condizione di certezza per l'adolescente; l'educazione di un essere, cioè la sua "introduzione alla realtà totale", non può avvenire senza una idea di significato che all'individuo in formazione si presenti adeguatamente solida, intensa e sicura.

La tradizione è, dunque, afferma don Giussani, quella complessa dote di cui la natura arma la nostra persona, è come l'ipotesi di lavoro con cui la natura ci mette nel grande cantiere della vita e della storia (Giussani, 1995a, p. 19), con cui la natura butta l'uomo nel paragone con tutte le cose (Giussani, 1995b, p. 165).

«Essa – sottolinea Acone – è continuità e memoria senza le quali non si educa e non ci si educa. Il pericolo che il nostro tempo vive è che il corposo trionfo della scienza e della tecnica invadano sempre più la prospettiva pedagogico-educativa, a spese della tradizione. Come osserva Gadamer in 'Verità e Metodo', la tradizione è l'ultima carta per vivificare ciò che resta dell'umano» (Acone 2000,24-25). Quando il rapporto educativo si colloca sullo sfondo necessario della tradizione, infatti, si accende un'ipotesi che è «segno del genio; l'offrirla ai discepoli è l'umanità del maestro; l'aderirvi come a luce nell'avventura del proprio cammino è la prima intelligenza del discepolo. Non può esistere cura del discepolo, se non nell'almeno vaga e confusa, quasi istintiva, visione di un senso del mondo» (Giussani, 1995a, pp. 21-22). Come e dove prende corpo la proposta vissuta e comunicata affinché l'educando venga provocato ad entrare in azione?

1.2. *L'autorità*

All'interno di tale impostazione è possibile cogliere il secondo fattore dell'avvenimento educativo, senza correre il rischio di fraintenderlo o di ridurne la portata: luogo e condizione dello svolgersi e presentarsi di tale ipotesi è l'*autorità*, che Giussani interpreta etimologicamente come "auctoritas", ciò che fa crescere (dal latino *augeo*). L'autorità incarna l'espressione concreta dell'ipotesi di lavoro laddove si trasforma in

comunicazione di sé, cioè di un'esperienza della realtà che è divenuta consapevole in un soggetto umano fino a diventare cosa comune, condivisa, fino a farsi, insomma, comunicazione. L'autorità è l'imbattersi in un dono che si manifesta come *un uomo che pensa, parla e agisce*, divenendo circostanza che l'uomo abbraccia perché spera, in fondo confida, di raggiungere la meta nel cammino.

L'esperienza dell'autorità sorge come incontro con una persona ricca di coscienza della realtà, sino a generare una commozione che sollecita ad assumere una decisione: un'autorità che non paralizza ma piuttosto fa entrare in azione l'io, aprendolo alla realtà. L'autorità, quando è autentica, viene avvertita dall'educando come adeguata alla sua persona. L'educazione, dunque, non consiste nello "spiegare il reale", ma nell'aiutare a entrare in esso: ciò è possibile soltanto se l'adulto per primo entra nel reale fino a scoprirne il significato. «La presenza educativa è la presenza dell'adulto come persona unita, presenza che si impone alla nostra vita, non come impetuoso parere o vivace sentimentalità, ma come sequela del reale nel riconoscimento e nella valorizzazione del segno. Questo è il punto sostanziale: solo una vita lievitata, pervasa, sospinta dall'ideale, può generare il vero processo educativo» (Giussani, 1995, 62 sgg).

In che modo l'incontro con una persona ricca di coscienza della realtà si trasforma poi in reale esperienza di liberazione per l'educando, mobilitandolo ad una decisione che lo impegni in una sperimentazione personale, che ne realizzerà il valore e ne sorprenderà l'esistenziale validità?

1.3. La verifica

La natura, ad un certo punto dell'esistenza, provoca il fanciullo a porsi di fronte alla proposta della tradizione, mediata dall'autorità del maestro, in maniera critica: quello che ci è stato consegnato diventa, o meglio, deve diventare *problema*, il giovane cioè deve confrontarsi faccia a faccia con l'offerta ricevuta, altrimenti l'irrazionalità lo condurrà in maniera passiva ad un'accettazione o ad un abbandono.

Il terzo fattore dell'avvenimento educativo, dopo la tradizione e l'autorità, è perciò per don Giussani la *verifica personale dell'ipotesi esplicativa della realtà*. Il *problema* va rivoltato e indagato, dice Giussani, come se fosse un sacco nel quale andiamo a rovistare: il termine "rovistare" qualifica la critica – dal greco *krinein*, *krisis* – che consiste nel rendersi ragione delle cose, attraverso il paragone fra ciò che la tradizione ha consegnato e i desideri del cuore. L'esperienza elementare, nella varietà delle espressioni, delle culture e delle consuetudini, è la medesima per ogni uomo e rappresenta il criterio ultimo del giudizio inteso come esigenza di vero, di bello, di buono. Ecco un'antropologia che non si occupa solo di «descrivere ciò che l'uomo è, ma anche ciò che dovrebbe essere. Un'antropologia che non si risolve né nel riduzionismo né nel determinismo, che ridurrebbero a zero ciò che l'essere umano deve essere per corrispondere ai suoi stessi parametri descrittivi» (Minichiello, 2008, p. 16). In altre parole, l'idea abbracciata o ricevuta esige che l'adolescente si giochi in un personale impegno che lo conduca a verificare l'offerta tradizionale per stabilirne la connessione vitale con le proprie situazioni, la pertinenza ai propri progetti, insomma la corrispondenza alle esigenze del cuore. La verifica personale dell'ipotesi educativa può essere fatta solo dall'iniziativa del ragazzo: si capisce di essere perché si agisce, l'impegno con le proprie energie vitali porta allo scoperto l'io.

Lo scopo di ogni azione educativa sarà allora quello di alimentare una libertà di giudizio nel paragone continuo fra ciò che avviene, la realtà, e le esigenze fondamen-

tali del giovane: un'educazione cioè che susciti quella energia con cui l'uomo modula e governa i rapporti con le persone e le cose.

2. Il rischio educativo: una sfida per l'educatore e per l'educando

Se lo scopo dell'educazione è quello di formare un uomo nuovo, guidando l'adolescente all'incontro personale e autonomo con la realtà, in modo che egli agisca sempre più da sé, allora occorrerà da una parte introdurlo alla scoperta di tutti i fattori dell'ambiente-mondo, dall'altra lasciargli la libertà e la responsabilità della scelta. La libertà di giudizio, come condizione perché l'uomo affermi se stesso come "io", come soggetto autonomo, si realizza a condizione che si accetti il crescente, equilibrato *rischio* del confronto libero tra l'ipotesi e la realtà nella coscienza dell'adolescente: è questa l'unica condizione per la maturazione della sua libertà. L'intrinseco legame fra libertà, identità personale e giudizio pone l'accento su di un aspetto essenziale dell'educazione: la formazione della coscienza critica.

Al centro dell'esperienza educativa c'è la persona: quella dell'educatore come testimone di una cultura comunicata e quella dell'educando come presenza che si impone nella sua unicità, singolarità e ricchezza, che vive la passione della ricerca della verità e, quindi, della libertà. Educare è proporre una risposta ad una domanda che vive ed abita in *quel* soggetto: solo così la proposta può rischiare di muovere l'altro, di commuovere l'altro nel senso di sollecitarlo ad una decisione. Questa dinamica si gioca all'interno di una relazione educativa che è anzitutto l'incontro di due libertà, in cui l'io dell'educatore si coinvolge con l'altro: in questo azzardo ognuno rischia la propria libertà. E proprio in questo rischio si trova per Giussani l'essenza di una vera educazione, che è, dunque, formazione al retto uso della libertà sia dell'educatore sia dell'educando.

L'educazione va interpretata nel contesto di una relazione che, nella definizione di Laura Clarizia, si sostanzia come rapporto tra due soggetti che reciprocamente si riconoscono come non-adulto e adulto, in una interazione gerarchizzata dalla tensione normativa presente nel progetto educativo e percepita come tensione etico-comportamentale dell'educatore: la relazione educativa, in tal senso, si propone come potenziale correttivo della diffusa indeterminatezza intergenerazionale che caratterizza l'orizzonte paidetico contemporaneo (Clarizia, 2000, p. 79).

L'educazione diviene così una tensione alla correzione, parola il cui significato etimologico contiene le espressioni "con" e "reggere", cioè reggersi insieme, sostenersi; ciò significa che la dinamica profonda della relazione educativa è il luogo in cui l'adulto sostiene e il giovane ha la consapevolezza di essere integralmente preso in carico, è il luogo in cui emerge la "docibilità", per usare un'espressione di don Luigi Giussani, quale esito dell'esperienza di sentire un'affezione verso la propria persona, di constatare una passione per il proprio destino (Giussani 1984, pp. 90-95). L'allievo diventa *docibile* nei confronti dell'insegnante nel momento in cui sente che è "per" lui. Educare è aiutare l'animo dell'uomo a entrare nella totalità della realtà, accettando la funzione orientatrice di un'autorità e sperimentando la dimensione del rischio e l'esercizio della libertà.

Il punto di vista che illumina l'allievo, attraverso il quale l'allievo guarda se stesso e viene introdotto alla realtà totale, è quello del maestro, che "è colui che si legittima, ontologicamente e deontologicamente, per il suo rapporto alla verità e per la sua dimensione di esemplarità. Il maestro è la persona che pre-sume, cioè assume in an-

ticipo, di essere esemplarmente in rapporto con la verità". Egli si propone dunque come modello di conoscenza, quale rapporto di senso all'essere, di esperienza, quale attraversamento del senso del mondo, di desiderio, come legame che riempie di senso la molteplicità degli oggetti che costituiscono il mondo: è una persona che non si ritiene "depositaria" della verità ma ne alimenta il desiderio e la passione, che «ci orienta nel nostro errare, ci orienta verso un oggetto anziché un altro» (Minichiello, 2002, pp. 17-50).

Educare è allora comunicare la passione ideale che muove la vita, dandole significato, è il far percepire il cammino della vita come tensione. È questo senso del destino che diventa la circostanza più imponente che investe la vita dell'insegnante: l'educazione è compito di tutta la vita, innanzitutto verso se stessi, nella quotidianamente percepita urgenza del proprio cambiamento.

Il luogo dove tale incontro prende corpo è il dialogo, che rappresenta l'ambito educativo dove avviene lo scambio tra l'*io*, il *tu* e la *realtà* che, in quanto segno, non è mai meccanicamente afferrabile. Il dialogo autentico si sostanzia nel confronto continuo fra la libertà dell'educatore e dell'educando con il reale nella sua totalità (Scola, 2004, p. 81): Martin Buber, maestro del pensiero dialogico, afferma che l'autentico dialogo è uno «scambio profondo con il reale inafferrabile» (1993, p. 206).

«Questo è il motivo per cui l'uomo da un lato si *trasforma*, cioè evolve, sotto la spinta di potenti energie interiori, e dall'altro si *forma* in un orizzonte di valori e di significati in cui riconosce e vuole il proprio poter-essere. Paradossalmente, l'uomo è responsabile del proprio destino non solo nel senso che lo costruisce o contribuisce a realizzare la propria storia, ma nell'accezione radicale che, di tutte le forze che sembrano sovrastarlo e talvolta annientarlo, egli è comunque il padrone, nella solitudine o nell'ascolto, come direbbe Benjamin, di una 'bufera celeste'» (Minichiello, 2008, p. 16).

Il rischio è, dunque, l'incontro di due libertà, in uno spazio in cui l'educatore è chiamato a comunicare se stesso, il suo amore per la vita, con «grande tenacia e grandezza d'animo, in una in defatigabile continua riproposta, *'in spem contra spem'*, sperando contro ogni evidenza» (Giussani, 1995, p. 85), e il giovane è chiamato a fare l'esperienza del rischio perché provocato da una positività dell'essere di fronte alla quale la sua fragilità libertà deve entrare in azione.

Riferimenti bibliografici

- Acone G. (1986). *L'ultima frontiera dell'educazione*. Brescia: La Scuola.
 Acone G. (1994). *Declino dell'educazione e tramonto d'epoca*. Brescia: La Scuola.
 Acone G., (1997). *Antropologia dell'educazione*. Brescia: La Scuola.
 Acone G., (1998). *Pedagogia di fine secolo*. Torino: Il Segnalibro.
 Acone G., (2001). *Fondamenti di pedagogia generale*. Salerno: Edisud.
 Acone G. (2004). *La paideia introvabile. Uno sguardo pedagogico sulla post-modernità*. Brescia: La Scuola.
 Buber M. (1993). *Dialogo*. In Id., *Il principio dialogico e altri saggi*, tr. it. Cinisello Balsamo: San Paolo.
 Chiosso G. (2004). *Teorie dell'educazione e della formazione* Milano: Mondadori.
 Clarizia L. (2000). *La relazione. Alla radice dell'educativo. All'origine dell'educabilità*. Roma: Anicia.

- Giussani L. (1984). *Alla ricerca del volto umano*. Milano: Jaca Book.
- Giussani L. (1995). *Il rischio educativo. Come creazione di personalità e di storia*. Torino: SEI.
- Giussani L. (1995). *Realtà e giovinezza. La sfida*. Torino: SEI.
- Giussani L. (1998). *Il senso religioso*. Milano: Rizzoli.
- Minichiello G. (2002). Il rapporto maestro-allievo nella rivelazione della verità. In *Maestro, Maestri, nuovi maestri*, Atti del XL Convegno di Scholè. Brescia: La Scuola.
- Minichiello G. (2008). L'emergenza educativa come questione antropologica. *Studium Educationis*, 1, 3, 16.
- Scola A. (2004). *Un pensiero sorgivo*. Genova-Milano: Marietti.
- Strommillo M. (2007). *Le spalle di Enea. Aspetti e momenti del dibattito pedagogico italiano*. Napoli: Tecnodid.

